



Une dimension cachée du curriculum réel de l'école maternelle: la littératie émergente?

Christophe Joigneaux, Marceline Laparra, Claire Margolinas

► To cite this version:

Christophe Joigneaux, Marceline Laparra, Claire Margolinas. Une dimension cachée du curriculum réel de l'école maternelle: la littératie émergente?. Sociologie et didactiques, Haute école pédagogique de Vaud, 2012, Lausanne, Suisse. pp.411-425. hal-00738656v2

HAL Id: hal-00738656

<https://hal.science/hal-00738656v2>

Submitted on 28 Feb 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Copyright

UNE DIMENSION CACHÉE DU CURRICULUM RÉEL DE L'ÉCOLE MATERNELLE : LA LITTÉRATIE ÉMERGENTE ?

Christophe Joigneaux

RECIFES, Université d'Artois

christophe.joigneaux@sfr.fr

Marceline Laparra

CREM, Université de Lorraine

marceline.laparra@univ-lorraine.fr

Claire Margolinas

Laboratoire ACTé, Université Blaise Pascal, Clermont-Université

claire.margolinas@univ-bpclermont.fr

Résumé

L'étude du curriculum caché de l'école maternelle révèle certaines connaissances émergentes de la littératie (relevant notamment de la raison graphique et de l'énumération) qui ne correspondent à aucun savoir du curriculum officiel et qui contribuent aux inégalités scolaires. L'articulation de cadres théoriques issus des didactiques, de la sociologie et de l'anthropologie permet d'étudier ces phénomènes.

Mots-clés :

SOCIOLOGIE DE L'ÉDUCATION, DIDACTIQUE DES MATHÉMATIQUES,
DIDACTIQUE DU FRANÇAIS, LITTÉRATIE ÉMERGENTE, ÉCOLE
MATERNELLE

1 INÉGALITÉS SCOLAIRES ET LITTÉRATIE

Les lignes de partage des objets d'étude entre les didactiques, la psychologie et la sociologie de l'éducation semblent à première vue bien marquées. Une division assez stricte du travail scientifique entre ces domaines est en effet facilement repérable : l'un a tendance à avoir le monopole de l'étude des modes d'étude des savoirs, l'autre celle des processus d'apprentissage et de développement des connaissances¹, tandis que l'autonomisation du dernier s'est réalisée autour des questions relatives aux inégalités sociales face à l'école conduisant

¹ Nous justifierons plus loin dans le texte les emplois relatifs que nous faisons des termes de connaissance et de savoir.

certaines élèves à l'échec. Il est donc peu étonnant qu'étant situées à l'intersection de ces objets d'étude, les dimensions des inégalités scolaires liées à l'enseignement des savoirs et à l'apprentissage des connaissances aient été le moins systématiquement explorées. Toutefois, il apparaît de plus en plus nettement aujourd'hui à des didacticiens ou des sociologues (Johsua & Lahire, 1999, p. 340) qu'il faut atténuer cette spécialisation si l'on veut continuer à approfondir la compréhension des processus à l'origine des inégalités scolaires. Car contrairement à ce qui a été longtemps supposé, les effets socialement discriminants des pratiques d'enseignement et d'apprentissage semblent être au cœur de tous ces processus (Broccolichi & Sinthon, 2011).

La voie que dessine cet intérêt porté aux soubassements socio-didactiques des inégalités scolaires est cependant semée d'embûches, liées aux traditions bien établies par chacune de ces spécialisations scientifiques, la diversité des formations intellectuelles initiales des chercheurs issus de ces différentes disciplines et des orientations conceptuelles à première vue très éloignées les unes des autres. Nous en avons fait l'expérience au sein du réseau RESEIDA², qui réunit autour de la question des inégalités scolaires des didacticiens, des linguistes, des sociologues et des psychologues. À partir d'un questionnaire commun initial, nous avons dû nous accorder sur une communauté d'hypothèses, de concepts et de modes de production et d'analyse des données (Rochex & Crinon, 2011).

Nous allons à présent donner un aperçu de ce travail d'appropriations communes à partir d'analyses que nous avons faites des processus scolaires amorçant des inégalités de réussite entre les élèves de fin d'école maternelle et de début d'école élémentaire. Bien que nous ayons chacun des cadres théoriques différents, lié à nos communautés scientifiques d'appartenance (didactique des mathématiques, didactique du français, sociologie de l'éducation), nous partageons des références communes, constituées principalement des travaux de Basil Bernstein, Pierre Bourdieu et Jack Goody.

La référence à Bernstein (2007) ne pouvait que s'imposer, dans la mesure où, comme les autres chercheurs qui ont participé au développement de la « Nouvelle Sociologie de l'Éducation »

² REcherches sur la Socialisation, l'Enseignement, les Inégalités et les Différenciations dans les Apprentissages, fondé par Jean-Yves Rochex et Elisabeth Bautier.

britannique (Forquin, 2008), il a intégré l'analyse des curricula dans ses travaux sur la production des inégalités scolaires, en s'intéressant à la façon dont des savoirs sont organisés au sein du cursus scolaire.

Nous retenons notamment l'hypothèse qu'un des principaux ressorts de différenciation scolaires est lié au caractère «caché» (implicite, invisible, transparent) d'une partie du curriculum réel (c'est-à-dire du curriculum «réellement» impliqué dans le quotidien scolaire). Le curriculum caché a été trop souvent considéré d'une façon restrictive, comme la transmission informelle de la culture scolaire, définie comme un ensemble de valeurs sous-jacentes au règlement du quotidien scolaire (Jackson, 1968), ou aux supports pédagogiques (en particulier les manuels les plus couramment utilisés ;(Apple & Christian-Smith, 1991). Contrairement à ces acceptions du curriculum caché, il nous a semblé plus heuristique de reprendre une hypothèse formulée il y a une cinquantaine d'années par Pierre Bourdieu (Bourdieu, 1966), selon laquelle une partie du curriculum réel est composé des savoirs absents dans des programmes alors même que les connaissances associées à ceux-ci sont nécessaires pour réussir les tâches proposées à l'école. Nous estimons qu'il est essentiel de questionner le préjugé de l'institution scolaire selon lequel toutes les connaissances en jeu lors des processus d'enseignement et d'apprentissage sont objectivées en tant que savoirs dans les curricula officiels ou réels. Comme nous tâcherons de le montrer plus loin, sont impliquées dans beaucoup de situations scolaires des connaissances qui ne sont maîtrisées qu'à l'état incorporé par les enseignants que nous avons observés, ce qui explique pourquoi ils peuvent en solliciter l'emploi à travers les activités qu'ils proposent aux élèves, sans pour autant les reconnaître en tant que telles quand cet emploi fait défaut ou les valoriser lorsqu'il est présent. Dans tous les cas, ces connaissances ne peuvent être institutionnalisées comme savoirs en classe, et demeurent donc «cachées» aussi bien aux élèves qu'aux enseignants.

Dès le début de la scolarité, et même dès l'école maternelle, nous avons commencé à objectiver un certain nombre de ces connaissances à partir notamment de certains travaux de Goody (Goody, 1979; Goody, 1994). Il s'est en effet intéressé aux effets cognitifs qu'a pu produire l'invention de dispositifs graphiques tels que les listes ou les tableaux, que ces dispositifs comportent ou non des éléments linguistiques. Autrement dit, et contrairement à ce qui est encore souvent implicitement supposé par beaucoup de chercheurs lorsqu'ils s'intéressent à l'écrit, il a étudié ces effets potentiels à partir d'une

définition de l'écrit suffisamment extensive pour y inclure, outre ses diverses composantes linguistiques, les principales conventions qui structurent l'espace et « la raison » graphiques.

Or les plus jeunes élèves sont confrontés à des signes aussi bien linguistiques que graphiques, alors même que le statut d'objet d'apprentissage de ces premiers est très peu formalisé dans les programmes scolaires. Sans que cela fasse l'objet d'explicitations, alors même que s'accroît l'usage des fiches à l'école maternelle depuis une trentaine d'années (Laparra, 2006; Joigneaux, 2009; Joigneaux, à paraître), ils sont censés déjà se servir des ressources offertes par les caractéristiques plus ou moins communes à ces dispositifs graphiques (permanence, linéarité, tabularité...) pour prendre pour objets de réflexion les contextes dans lesquels ils se trouvent, que ces contextes soient composés de flux de paroles (Goody, 1979, p. 146), de pensées ou de gestes corporels. Ce processus de « décontextualisation » facilité par cette matérialité de l'écrit est en effet au principe d'un grand nombre de connaissances sous-jacentes aux activités proposées aux élèves dès leur entrée à l'école maternelle : reconnaissances, manipulations et constructions de collections d'objets quelle soit leur nature (physique, linguistique, spatial...), énumérations, comparaisons, tris...

La conception aujourd'hui la plus répandue de ce que doit être « la familiarisation avec l'écrit », pour reprendre une expression régulièrement employée depuis 1986 (Ministère De L'éducation Nationale, 1986) est presque entièrement focalisée sur les aspects linguistiques de l'écrit et interdit donc de voir que certains usages des organisations spatiales scripturales peuvent aussi remplir les fonctions de mémorisation, de communication à distance ou de bureaucratisation (Goody, 1994) habituellement attribuées à la seule langue écrite. Cette façon d'envisager le rôle de « familiarisation » à l'écrit des premières années de scolarisation rejoint aussi une des acceptions du concept de littératie encore aujourd'hui les plus répandues dans le champ scientifique qui tend à restreindre le champ d'application de ce concept aux usages langagiers (qu'ils soient oraux ou écrits) les plus décontextualisés.

Cependant, il nous semble que cette acception n'est pas satisfaisante pour comprendre les premiers ressorts du développement à la fois de la littératie chez le jeune enfant et des inégalités scolaires dès l'école

maternelle. C'est la raison pour laquelle nous hésitons à employer l'expression de littératie émergente (*emergent literacy*) en usage chez nos collègues anglo-saxons (Teale & Sulzby, 1986). Si en effet, nous nous accordons avec eux pour reconnaître que le développement chez le jeune enfant de la littératie ne débute pas avec l'enseignement formel de la lecture mais beaucoup plus tôt et de façon beaucoup plus informelle, dès ses premiers contacts avec l'écrit (d'où le choix du qualificatif « émergente »), nous sommes plus circonspects à propos de la conception exclusivement linguistique de la littératie adoptée par certains des chercheurs les plus cités au sein de cette littérature (comme par exemple (Whitehurst & Lonigan, 1998; Purcell-Gates, Jacobson, & Deneger, 2004).

Pour nous, l'émergence de la littératie renvoie aux premières manifestations de la « raison graphique », que celles-ci se produisent lors de certains usages langagiers (écrit ou oral) ou à l'occasion de l'organisation spatiale de signes graphiques ou d'objets physiques. Le critère déterminant de délimitation du concept de littératie lui-même n'est pas pour nous la nature du système sémiotique utilisé (Kress, 2003) mais plutôt l'exploitation (ou non) des ressources de l'écrit qui peut être fait au moyen de certains usages de ces systèmes sémiotiques.

C'est pour préciser la nature de la distinction entre les deux univers de la littératie et de l'oralité que nous nous sommes risqués ailleurs (Laparra & Margolinas, 2012), à proposer des définitions, ces deux univers étant indissociables :

- « nous disons qu'il y a littératie quand un groupe humain se meut et agit dans un espace qui organise les corps et les objets du monde selon les ressources fournies par l'écrit et qu'il pratique un usage raisonné et organisé de ces ressources (Goody, 1979; Delaborde, 2009; Privat, 2010) »
- « nous disons qu'il y a oralité quand un groupe humain – ici le groupe classe – pratique des échanges, verbaux ou non, sur et à l'aide d'objets du monde, en mettant en jeu les ressources corporelles dont il dispose, de manière fortement routinisée (Laparra & Margolinas, 2010) ». Alors que les distinctions entre oralité et littératie, sont inspirées par les travaux anthropologiques, une autre distinction, introduite en didactique des mathématiques, dans le cadre de la théorie des situations didactiques (Brousseau, 1972; Brousseau, 1986; Brousseau, 1998), nous est

nécessaire ici, dans la perspective d'un déplacement des frontières entre didactiques, sociologie et psychologie. Nous conjuguerons ensuite ces perspectives pour développer un cadre permettant d'éclairer les phénomènes à l'œuvre dans l'émergence de la littératie. **DES CONNAISSANCES ET DES SAVOIRS**

Dans la partie précédente, nous avons utilisé d'une façon délibérée les termes de *connaissances* et de *savoirs*, là où est souvent employé le qualificatif de *cognitif*.

Nous nous contenterons ici de l'essentiel de la distinction savoir / connaissance (voir (Laparra & Margolinas, 2010) pour un développement) :

- La connaissance réalise un équilibre entre un sujet et une situation, elle est le plus souvent implicite et non formulée.
- Le savoir est une construction sociale, qui dépend d'une institution qui en assure la production et la légitimité ; il est par nature un texte (ce qui ne veut pas dire qu'il soit toujours matériellement écrit).

Si l'on s'intéresse aux frontières entre les disciplines, on pourrait dire que la psychologie s'intéresse principalement aux connaissances alors que certains aspects de la sociologie sont plutôt centrés sur les conditions institutionnelles de production des savoirs. La didactique des mathématiques, elle, s'intéresse à la circulation entre les savoirs et les connaissances, ce qui contribue à faire bouger les frontières des disciplines. Tout projet d'enseignement s'appuie en effet sur une volonté sociale de transmettre des savoirs et de développer des connaissances. Ce sont les savoirs, accumulés dans la culture et légitimés par des institutions, qui constituent la part officielle des curricula. Néanmoins, ce que la société attend de l'école, ce n'est pas (ou pas seulement) que les jeunes adultes sortis de l'école soient capables de restituer le texte des savoirs, mais aussi (surtout ?) qu'ils soient capables d'investir des connaissances pertinentes dans les situations (quotidiennes, professionnelles) qu'ils vont rencontrer au cours de leur vie. La sociologie du curriculum, en introduisant les distinctions entre curriculum réel, curriculum caché et curriculum officiel révèle sans doute également (même si ce n'est pas explicité de cette manière), un intérêt à la fois pour les connaissances que les

élèves doivent manifester en situation réelle mais aussi, en contraste, avec les savoirs officiellement enseignés.

Le travail du professeur comporte un double mouvement, dont l'un est celui de la transformation des savoirs en connaissances (ce que l'on appelle, en théorie des situations, le processus de *dévolution*, (Margolinas, 1995; Margolinas, 2005; Sarrazy, 2007)) qui consiste à construire et faire rencontrer aux élèves des situations porteuses de connaissances. Mais les connaissances sont par nature fragiles, tant qu'elles restent implicites, non reconnues comme utiles et non formulées, c'est pourquoi existe nécessairement le processus inverse, qui transforme les connaissances en savoir (ce que l'on appelle le processus *d'institutionnalisation* (Rouchier, 1991)). Ces deux processus permettent de comprendre certains fonctionnements et dysfonctionnements des pratiques effectives d'enseignement (Brousseau, 1995; Butlen, Peltier, & Pezard, 2002; Margolinas & Laparra, 2008; Laparra & Margolinas, 2011).

Par ailleurs, les institutions productrices de savoirs institutionnalisent des connaissances suivant leur intérêt propre : certaines réponses apparaissent essentielles dans le cadre d'un paradigme donné alors que d'autres ne sont pas retenues (Kuhn, 1970; Douglas, 2004). Il se peut donc que certaines connaissances utiles (Conne, 1992) pour les élèves en situation scolaire ne soient pas des savoirs dans ces institutions, parce que celles-ci en font elles-mêmes un usage comme connaissances implicites. C'est alors le rôle des didactiques, comme institutions, que de permettre l'émergence de nouveaux savoirs, dans un mouvement que (Chevallard, 1985) qualifie de « contre-transposition ». C'est le cas notamment pour l'énumération (Briand, 1999), qui fait, comme nous allons le voir, le lien entre mathématiques et littératie, savoir qui reste pour l'instant « transparent » à l'institution scolaire et donc aux professeurs (Margolinas, 2010; Margolinas & Laparra, 2011).

3 COMMENT ÉMERGE LA LITTÉRATIE ?

L'univers de la littératie émergente à l'école maternelle fournit un exemple particulièrement éclairant de ce que sont les savoirs ou les connaissances cachées dans le curriculum réel et sur le rôle qui est le leur dans la difficulté scolaire qui pèse essentiellement sur les élèves de milieu populaire.

3.1 Objets-écrits et objets du monde : quand certaines connaissances de l'oralité passent pour une entrée dans la littérature

Les travaux de Goody sont souvent réduits à ce qu'il dit de l'effet de l'écriture sur les modes de pensée. Mais est trop souvent oublié le rôle décisif qu'il attribue à la matérialité de l'écrit dans la littérature (nature des supports, outils utilisés pour écrire, etc.).

Or, à la maternelle, on demande à de jeunes enfants d'effectuer un certain nombre de tâches sur des écrits (les trier, les comparer, les reproduire, etc.). Les élèves, qui n'ont qu'une conscience faible, instable et partielle de leur dimension linguistique, ne peuvent que les traiter en simples *objets*. Ils investissent les situations proposées en se fondant sur les aspects matériels des supports, qui font très souvent obstacle à la perception de leur composante linguistique.

Par exemple, des élèves ne reconnaissent pas l'identité d'un même écrit sur deux supports différents, au motif que les cartons sur lesquels il est inscrit n'ont pas la même forme (Delaborde, 2009) (figure 1).

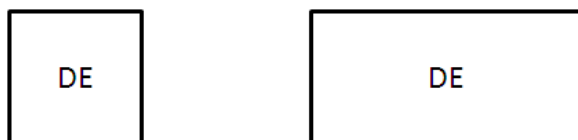


Figure 1 : « Objets-écrits » sur deux supports différents

D'autres, incités à recopier dans le « cahier de vie » destiné à informer les parents, une phrase qu'ils viennent de produire en collant des mots-étiquettes sur une feuille, ne comprennent pas ce qu'on leur demande de faire. Ils affirment qu'il faudrait apporter chez eux la suite d'étiquettes ainsi collée : le message ne pouvant exister à leurs yeux en dehors de son support (Delaborde, 2009).

S'ils semblent réussir certaines tâches individuelles, ce n'est souvent pas en se fondant sur les caractéristiques de ce qui est écrit (présence ou absence de certaines lettres, suite de lettres identiques, valeurs des lettres) mais en déployant des connaissances acquises sur d'autres objets du monde, qui n'ont rien à voir avec un usage littéraire. Ils reconstituent alors des mots, des phrases, des listes mais les étiquettes-écrits qu'ils *manipulent* sont considérées par eux comme les éléments d'un puzzle et non comme les composants d'une unité de langage écrit. Par exemple, il arrive que les élèves doivent reconstituer une

phrase à l'aide de mots-étiquettes dans un espace rectangulaire prédéfini, et que celui-ci ne permette pas d'y insérer tous les mots-étiquettes découpés (le plus souvent à cause des « blancs » avant et après les mots écrits). On voit alors certains élèves recouper les étiquettes-mots de manière à reconstituer la phrase-puzzle, en tenant bien compte de la place occupée par chaque étiquette, mais en découpant alors certaines lettres des mots : les suites de lettres ne sont pas reconnues comme des unités graphiques ayant une valeur sémantique.

Les tâches collectives répétitives (dresser la liste des élèves présents dans la classe, écrire la date du jour) sont de la même manière réussies parce que les élèves mettent en jeu des routines d'action de l'oralité régulièrement construites par l'enseignant. Les variantes que l'on repère d'une classe à l'autre dans la manière de dresser ces listes ou d'écrire cet énoncé sont nombreuses, mais ces variations masquent le fait que dans une même classe la procédure mise en jeu est toujours la même. Chaque jour pour chacune des deux tâches se répètent toujours les mêmes actions dans un ordre immuable : par exemple chaque élève à son entrée dans la classe le matin prend son étiquette-prénom dans une boîte où sont déposées toutes les étiquettes-prénoms et la fixe sur un tableau en dessous de l'étiquette placée par l'élève arrivé juste avant lui. Pour l'enseignant, la fonction bureaucratique de l'écrit est claire : le prénom écrit permet d'attester de la présence de l'élève, comme sur le tableau des présents qu'il remplit quotidiennement à des fins administratives. Pour l'élève, l'objet-étiquette joue ce rôle, mais comme d'autres objets du monde : s'il a déposé son bonnet au portemanteau, c'est qu'il est présent.

Les routines d'action construites dans l'univers de l'oralité pour gérer les corps et les objets de la classe peuvent être transformées sans qu'on s'aperçoive qu'on les utilise pour effectuer des tâches sur des objets écrits parce que ceux-ci comportent toujours une dimension matérielle. Les élèves investissent les situations avec des connaissances les conduisant à traiter les objets écrits comme les autres objets du monde. Les savoirs des enseignants concernant la littératie, qui la réfère toujours à l'écrit et plus généralement à la littératie linguistique, les empêchent de s'apercevoir que les élèves ne perçoivent pas l'écrit comme l'élément déterminant des situations qu'ils réussissent en s'appuyant sur des connaissances de l'oralité non reconnues. Dans leur réflexion sur ce qu'est l'outillage d'une classe de maternelle, les enseignants ne peuvent donc s'appuyer sur des savoirs

de l'institution scolaire concernant les effets de la matérialité de l'écrit sur ses usages.

3.2 Des savoirs absents ou considérés comme secondaires dans les curricula : littératie non linguistique

Les disciplines scolaires n'accordent qu'une faible place, voire aucune, à certains savoirs, c'est le cas de la littératie non linguistique et de l'énumération.

On accorde beaucoup d'importance en fin d'école maternelle et au début de l'école élémentaire à l'étude de tous les procédés qui permettent d'organiser un texte dans l'espace de la page : présence de titre, de sous-titre, de paragraphe, différence dans la police des caractères, disposition en tableau à double entrée, etc. Mais il n'en va pas de même pour l'étude des outils de la littératie qui permettent d'organiser un espace de travail pour y effectuer diverses opérations sur des objets du monde : mise en ligne, disposition en colonne, constitution de collections d'objets, énumération, partition, etc. Aux niveaux scolaires que nous étudions, ce sont souvent, les savoirs considérés comme secondaires et non les savoirs pointés par les curricula qui se révèlent les plus importants. Or les usages de la littératie non linguistique sont, dans une société comme la nôtre, très largement diffusés dans tous les milieux, y compris ceux qui sont les plus éloignés de l'écrit.

Pour réussir à dénombrer (savoir décisif en matière de réussite scolaire en maternelle en mathématiques), (Briand, 1999) a montré l'importance décisive de l'énumération : parcours de la collection qui permet de désigner chaque élément une fois et une seule. Pour réussir à énumérer les collections non déplaçables (comme des points sur une feuille), les connaissances littératiennes non linguistiques sont indispensables : parcours de la collection en ligne ou en colonne. Réciproquement, en « français », la familiarisation avec certaines fonctions de l'écrit ne peut se faire sans que les élèves aient stabilisés des connaissances en matière d'énumération. Par exemple, reconnaître un mot-modèle parmi d'autres mots nécessite un parcours de la collection des mots et, à l'intérieur de chaque mot, une énumération des lettres à comparer avec celles du modèle.

Certains élèves, peut-être parce qu'ils rencontrent hors de l'école des situations dans lesquelles ils doivent trier de nombreux objets

(Margolinas, René De Cotret, & Giroux, 2006), développent des connaissances d'énumération. Les enseignants leur reconnaissent alors une plus grande « faculté d'organisation » que les autres, mais ils ne peuvent reconnaître un savoir : l'énumération, car celui-ci n'est pas considéré comme tel dans l'institution scolaire. De ce fait, ils ne soupçonnent pas que l'on pourrait enseigner ces savoirs à tous les élèves. La relation entre l'entrée dans la littératie et l'énumération ne peut donc être construite.

4 CURRICULA, HIÉRARCHISATION ET LÉGITIMATION SOCIALE DES SAVOIRS

Si la littératie conserve une dimension émergente durant les premières années de la scolarité primaire, c'est donc que certaines de ses composantes matérielles sont encore peu objectivées dans l'institution scolaire, cette « sous-institutionnalisation » contribuant à la construction des premières inégalités scolaires. C'est pour cette raison qu'il nous faut donc considérer la genèse institutionnelle des curricula scolaires, et plus particulièrement les processus de légitimation sociale des savoirs qui les sous-tendent (Eggleston, 1977).

4.1 Domination de certains savoirs

Chaque didactique s'appuie sur certaines institutions productrices de savoirs de référence et les notions qui leurs sont empruntées se trouvent alors en position de domination au détriment d'autres notions élaborées par des institutions productrices de savoirs qui ne sont pas directement convoqués dans l'élaboration du curricula. Le « français » particulièrement, en tant que discipline scolaire, s'appuient sur des savoirs et des institutions multiples. Certains de ces savoirs jouent un rôle prépondérant dans la légitimation de cette discipline : sciences du langage et littérature, en particulier. Or les références que nous avons convoquées pour comprendre les connaissances en jeu dans les situations scolaires en français relèvent bien souvent d'autres institutions de savoir : la didactique des mathématiques en ce qui concerne l'énumération, l'anthropologie en ce qui concerne la raison graphique et la matérialité de l'écrit. Le couple oral / écrit, familier aux linguistes supplante dans l'institution scolaire, mais aussi dans la plupart des travaux de didactique du français, le couple oralité / littératie emprunté lui au champ de l'anthropologie. Les enseignants que l'on essaye de familiariser avec les concepts d'oralité et de littératie les assimilent presque toujours à ceux plus visibles pour

eux d'oral et d'écrit, ce qui participe sans doute à l'existence d'un curriculum caché aussi considérable dès l'école maternelle.

Si la différence entre écrit et littératie s'installe peu à peu, il n'en est pas de même avec celle existant entre oral et oralité. Des caractéristiques propres à l'oral sont ainsi étendues à tort à l'oralité : on sait qu'il est difficile d'exercer une activité réflexive sur un énoncé oral du fait de son absence de permanence. On risque d'en déduire que ceux qui vivent dans la sphère de l'oralité sont incapables de conduites réflexives, alors que de nombreux travaux d'anthropologues prouvent le contraire (voir par exemple (Calame-Griaule, 1965).

En outre le concept de littératie est souvent utilisé par les didacticiens indépendamment de toute référence à celui d'oralité. La sphère de l'oralité est décrite négativement : elle serait privée des ressources de la littératie. Il devient dès lors très difficile d'admettre qu'existent des connaissances et des savoirs relevant de l'oralité et qu'ils doivent être décrits par les chercheurs et identifiés et travaillés par les enseignants.

Enfin, quand les deux termes oralité et littératie sont convoqués simultanément, c'est le plus souvent pour opérer entre eux une partition étanche : on serait alors soit dans l'univers de l'oralité soit dans celui de la littératie. Sont oubliées les mises en garde de Goody qui récuse tout « grand partage » entre les deux univers.

En situation scolaire, la sphère de l'oralité est pénétrée par des usages littératiens et la sphère de la littératie s'appuie sur des connaissances de l'oralité (Laparra & Margolinas, 2013) En maternelle les deux sphères s'interpénètrent de manière constante mais imperceptible et on passe sans cesse de l'une à l'autre. Malheureusement le rôle des connaissances de l'oralité n'est pas reconnu, la focalisation sur les apprentissages écrits l'interdisant. Et à l'inverse, on ne peut s'apercevoir que les élèves vivant dans des milieux peu tournés vers l'écrit (Laparra & Margolinas, 2012) ont acquis dans leurs familles certaines connaissances de la littératie non linguistique. Cette double occultation contribue à ce que les élèves soient assignés à une sphère, celle de l'oralité ou celle de la littératie en fonction de leur origine sociale, en dépit de la manière dont ils investissent réellement les situations d'apprentissage.

La non reconnaissance de ce qui se joue dans la sphère de l'oralité conduit à sous-estimer l'importance des mécanismes d'incorporation dans la construction des savoirs fondamentaux, y compris les savoirs

littératiens. La construction raisonnée des savoirs dans l'univers de la littératie passe par l'expérience des connaissances incorporées dans l'univers de l'oralité et la reconnaissance de leur utilité en situation. Par exemple, les gestes de la main qui permettent de réaliser des tas d'objets traités et non traités lors d'un dénombrement, en faisant passer un jeton compté d'un tas à l'autre, pourront être compris comme une connaissance utile pour réaliser des tris, ou des dénombrement de collections plus grandes, pour lesquelles la main toute entière recouvrira une partie des objets, associée à un comptage de deux en deux ou de cinq en cinq (Margolinas & Wozniak, 2012)

4.2 Hiérarchisation implicite des fonctions de l'écrit

Dans les sciences du langage, tout ce qui relève de l'oral a longtemps été considéré comme de peu d'intérêt et ne pouvant être appréhendé qu'à travers le prisme de l'écrit : par exemple, la négation majoritaire en français oral (j'ai pas) est toujours décrite comme une forme incomplète et dégradée de la négation écrite (je n'ai pas). L'écrit, à cause de sa permanence et de sa capacité à s'affranchir des contraintes de l'espace et du temps est souvent présenté comme supérieur à l'oral.

De telles conceptions se diffusent largement dans le corps social. Pour le grand public, l'oral est accusé de ne pas respecter les contraintes de la norme linguistique. Il n'est alors pas étonnant que les enseignants, quand ils confrontent leurs élèves à l'univers de l'écrit, essayent de les persuader de la supériorité de ce dernier sur l'oral. Cela les conduit à opérer, lors de la mise en œuvre du curriculum réel, une série de choix, comme celui de privilégier parmi les différentes fonctions de l'écrit celles qui manifestent le mieux cette supériorité, comme les fonctions communicative et mémorielle et à négliger les autres (en particulier les fonctions juridiques et bureaucratiques).

Une telle sélection fondée sur une hiérarchie implicite entre les différentes fonctions de l'écrit ne correspond que rarement aux besoins des élèves : les fonctions communicative et mémorielle supposées être les plus évidentes sont très difficiles à appréhender pour de jeunes élèves qui n'ont pas encore un rapport à l'espace et au temps dégagé des effets de l'immédiateté. Quand on les place dans des situations où ils doivent utiliser l'écrit pour communiquer à distance, ils manifestent toujours de très fortes résistances en proposant des solutions pour se retrouver en communication orale en face à face, solutions qui en général correspondent parfaitement à la situation qui

est la leur et qui soulignent le caractère artificiel de ce qui est attendu par l'enseignant.

De la même manière la fonction de l'écrit qui permet de questionner l'organisation du monde opérée par le langage suppose souvent des capacités d'abstraction qui ne sont pas de leur âge : la fascination que l'école maternelle éprouve pour les calendriers est une fascination d'adultes, elle masque la difficulté qu'il y a à construire des repères du temps et de l'espace (Margolinas & Wozniak, soumis). Les élèves ne peuvent construire du temps une telle organisation sans s'appuyer sur des connaissances systématiquement construites préalablement dans l'univers de l'oralité : récitation des jours de la semaine dans l'ordre, du jour suivant un jour donné, appui sur ces connaissances pour décider quel jour on va continuer une activité, etc. Le travail ponctuel sur le calendrier écrit empêche le professeur d'envisager cette convocation fréquente, à l'oral, des connaissances qui permettent de repérer le temps.

À l'inverse, la fonction bureaucratique de l'écrit qui permet de réguler et contrôler les actions des individus et d'ordonner les objets du monde n'est que rarement présentée en tant que telle, alors qu'elle est constamment mise en jeu en classe. Les élèves, sans cesse et souvent spontanément, rangent en ligne des objets de la classe, ils disposent en colonne des étiquettes, etc. Ils manifestent ainsi des connaissances littératiennes non linguistiques implicites mais celles-ci ne sont ni reconnues ni stabilisées. Or les élèves pourraient découvrir progressivement que les classements qu'ils opèrent dans des séries d'objets grâce à l'organisation littératiennne non linguistique de l'espace peuvent aussi dans certains cas se fonder sur le fonctionnement du langage, cette mise en mot du classement ouvre alors vers des usages plus décontextualisés de l'écrit.

De la même manière la fonction juridique de l'écrit n'est que rarement explicitée, alors qu'en classe on se sert constamment des étiquettes-prénoms ou de la copie des prénoms ou de celle de la date pour attester de la présence d'un élève, pour identifier l'auteur d'un dessin ou d'une tâche écrite.

Il semble donc que l'existence d'un curriculum caché aussi important dès l'école maternelle ne soit pas simplement liée au fait que cette dernière soit de plus en plus perçue comme la « première école » et à

la fonction de socialisation scolaire qui lui est de ce fait aujourd'hui assignée. Elle est aussi sans doute dûe à la hiérarchie qui existe dans les objets de la littérature : l'étude de ce qui relève de la littérature émergente, qu'elle soit ou non linguistique, l'organisation de l'espace à l'aide des outils de l'écrit est moins légitime que l'étude de la littérature linguistique (organisation du texte dans l'espace, etc.).

C'est donc en se plaçant à l'intersection entre les didactiques des mathématiques et du français et la sociologie de l'éducation, que nous pouvons révéler certains mécanismes de constitution du curriculum caché.

5 RÉFÉRENCES

- Apple, M. W., & Christian-Smith, L. K. (Eds.). (1991). *The politics of the textbooks*. New York: Routledge.
- Bernstein, B. (2007). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité. Théorie, recherche, critique*. Laval: Les Presses de l'Université de Laval.
- Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue Française de Sociologie*, VII, 325-347.
- Briand, J. (1999). Contribution à la réorganisation des savoirs prénériques et numériques. Étude et réalisation d'une situation d'enseignement de l'énumération dans le domaine prénérique. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 19(1), 41-76.
- Broccolichi, S., & Sinthon, R. (2011). Comment s'articulent les inégalités d'acquisition scolaire et d'orientation ? Relations ignorées et rectifications tardives. *Revue Française de Pédagogie*, 175 (Penser les choix scolaires), 15-38.
- Brousseau, G. (1972). Processus de mathématisation. *La mathématique à l'Ecole Élémentaire* (pp. 428-442). Paris APMEP. http://guy-brousseau.com/wp-content/uploads/2010/09/Processus_de_mathematisationVO.pdf
- Brousseau, G. (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 7(2), 33-115.
- Brousseau, G. (1995). L'enseignant dans la théorie des situations didactiques. In R. Noirfalise (Ed.), *Actes de la 8ème école d'été de didactique des mathématiques* (pp. 3-46). Clermont-Ferrand: IREM.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Butlen, D., Peltier, M.-L., & Pezard, M. (2002). Nommés en REP, comment font-ils ? Pratiques de professeurs d'école enseignant les mathématiques en REP : contradiction et cohérence. *Revue Française de Pédagogie*, 140, 41-52.
- Calame-Griaule, G. (1965). *Ethnologie et langage. La parole chez les Dogons*. Paris: Gallimard.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique*. Grenoble La Pensée Sauvage.

- Conne, F. (1992). Savoir et connaissance dans la perspective de la transposition didactique. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 12(2-3), 221-270.
- Delaborde, M. (2009). *Formes et sens de l'univers graphique en maternelle*. Thèse de doctorat, Université Paul Verlaine, Metz. <http://www.theses.fr/157817210>
- Douglas, M. (2004). *Comment pensent les institutions* (A. Abeillé, Trad.). Paris: La découverte.
- Eggleston, J. (1977). *The sociology of the school curriculum*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Forquin, J.-C. (2008). *Sociologie du curriculum*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Goody, J. (1979). *La raison graphique* (J. Bazin & A. Bensa, Trad. 1977 ed.). Paris: Les éditions de minuit.
- Goody, J. (1994). *Entre l'oralité et l'écriture*. Paris: PUF.
- Jackson, P. W. (1968). *Life in Schools*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Johsua, S., & Lahire, B. (1999). Pour une didactique sociologique. *Education et sociétés*, 4, 29-56.
- Joigneaux, C. (2009). La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle. *Revue Française de Pédagogie*, 196, 17-28.
- Joigneaux, C. (à paraître). Les élèves de maternelle face aux fiches. In S. Bonnéry (Ed.), *Supports pédagogiques et inégalités scolaires. Études sociologiques*. Paris: La Dispute.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media*. London: Routledge.
- Kuhn, T. S. (1970). *La structure des révolution scientifiques* (Traduction française, 1983 ed.). Paris: Flammarion.
- Laparra, M. (2006). La grande section de maternelle et la "raison graphique". *Pratiques*, 131-132, 237-249.
- Laparra, M., & Margolinas, C. (2010). Milieu, connaissance, savoir. Des concepts pour l'analyse de situations d'enseignement. *Pratiques*, 145-146, 141-160. http://www.pratiques-cresf.com/p145_la1.pdf
- Laparra, M., & Margolinas, C. (2011). Quand les maîtres contribuent à leur insu à renforcer les difficultés des élèves. In J.-Y. Rochex & J. Crinon (Eds.), *La construction des inégalités scolaires* (pp. 111-130). Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Laparra, M., & Margolinas, C. (2012). Oralité, littératie et production des inégalités scolaires. *Le français aujourd'hui*, 177(L'attention aux différences), 55-64.
- Laparra, M., & Margolinas, C. (2013). Etudes de difficultés scolaires dans les premiers apprentissages In E. Auriac-Slusarczyk (Ed.), *La dimension langagière dans les apprentissages. Méthodes et perspectives*. Clermont-Ferrand: Presses Universitaires Blaise Pascal.
- Margolinas, C. (1995). Dévolution et institutionnalisation: deux aspects antagonistes du rôle du maître. In C. Comiti, T. Ngo Anh, A. Bessot, M.-P. Chichignoud & J.-C. Guillaud (Eds.), *Didactique des disciplines scientifiques et formation des enseignants* (pp. 342-347). Ha Noi: Maison d'Édition de l'Éducation.

- Margolinas, C. (2005). La dévolution et le travail du professeur. In P. Clanché, M.-H. Salin & B. Sarrazy (Eds.), *Autour de la théorie des situations* (pp. 329-333). Grenoble: La pensée sauvage.
- Margolinas, C., René de Cotret, S., & Giroux, J. (2006). Transformation de situations sociales et leurs conséquences sur certaines connaissances en jeu en contexte scolaire. In R. Malet (Ed.), *L'école, lieu de tensions et de médiations : Quels effets sur les pratiques scolaires ? Actes du colloque international de l'AFEC* (pp. 60-66). Lille.
- Margolinas, C., & Laparra, M. (2008). *Quand la dévolution prend le pas sur l'institutionnalisation*. Les didactiques et leur rapport à l'enseignement et à la formation, Bordeaux.
<http://www.aquitaine.iufm.fr/infos/colloque2008/cdromcolloque/communications/marg.pdf>
- Margolinas, C. (2010). Recherches en didactiques des mathématiques et du français: par-delà les différences. Table ronde - Recherches et didactique. *Pratiques*, 145-146, 21-36.
- Margolinas, C., & Laparra, M. (2011). Des savoirs transparents dans le travail des professeurs à l'école primaire. In J.-Y. Rochex & J. Crinon (Eds.), *La construction des inégalités scolaires* (pp. 19-32). Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Margolinas, C., & Wozniak, F. (2012). *Le nombre à l'école maternelle. Une approche didactique*. Bruxelles: De Boeck.
- Margolinas, C., & Wozniak, F. (soumis). Early Construction of Number as Position with young Children: Beyond the number Line. *ZDM*(Special Issue: Visualization in mathematics Learning).
- Ministère_de_l'Éducation_Nationale (1986). *L'école maternelle, son rôle / ses missions*. Paris: MEN & CNDP.
- Privat, J.-M. (2010). Un bain de littératie. *ethnographiques.org*, 20(septembre 2010 [en ligne]). <http://www.ethnographiques.org/2010/Privat>
- Purcell-Gates, V., Jacobson, E., & Deneger, S. (2004). *Print Literacy Development. Uniting cognitive and social Practice Theories*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Rochex, J.-Y., & Crinon, J. (Eds.). (2011). *La construction des inégalités scolaires*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Rouchier, A. (1991). *Etude de la conceptualisation dans le système didactique en mathématiques et informatique élémentaires: proportionnalité, structures itérativo-récurrentes, institutionnalisation*. Université d'Orléans, Orléans.
- Sarrazy, B. (2007). Ostension et dévolution dans l'enseignement des mathématiques. *Anthropologie wittgensteinienne et théorie des situations didactiques. Education et didactique*, 1(3), 31-46.
- Teale, W., & Sulzby, E. (Eds.). (1986). *Emergent literacy: Writing and Reading*. Norwood: Ablex.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child development*, 69(3), 848-872.